De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?

From the professionalism of students to their employability, is there only one step ?

Von der Professionalität der Studierenden zur Beschäftigungsfähigkeit – nur ein Schritt ?

De la profesionalidad de los estudiantes a su empleabilidad ¿hay sólo un paso ?

Catherine Béduwé et Virginie Mora

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5080>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 17 juillet 2017

Pagination : 59-77

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Catherine Béduwé et Virginie Mora, « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5080>

De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?

CATHERINE BÉDUWÉ

Ingénieure de recherche, socio-économiste (CRM, Centre de recherche en management, Université Toulouse Capitole)

VIRGINIE MORA

Chargée d'études, sociologue (Céreq / DEEVA – Département entrées et évolutions dans la vie active)

Résumé

■ De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?

Les parcours de formation dans l'enseignement supérieur sont émaillés d'épisodes professionnalisants qui s'enchaînent ou se superposent dans des combinaisons variées. La professionnalité d'un étudiant résulte alors d'un processus d'accumulation – plus ou moins singulier et riche – de compétences et de signaux qui, au-delà de son diplôme terminal, influencent son insertion professionnelle à venir. L'enquête « Génération 2010 » permet de montrer qu'il existe une diversité de profils de professionnalité chez les étudiants, quel que soit leur niveau de formation. Et chacun de ces profils révèle une variété de stratégies individuelles d'insertion, mais aussi d'attentes professionnelles qui nuancent l'idée que la professionnalisation suffirait à la réussite professionnelle.

Mots clés : enseignement supérieur, étudiant, professionnalisation de l'enseignement, professionnalisation, employabilité, insertion professionnelle, cheminement scolaire

Abstract

■ From the professionalism of students to their employability, is there only one step?

Courses in higher education are enameled by professionalizing episodes which are connected or superimposed in various combinations. The professionalism of a student is then the result of a process of accumulation - more or less singular and rich - of skills and signals that, beyond his terminal degree, may be of interest for future professional integration. The "Generation 2010" survey allows us to show that there is a diversity of professionalism profiles among students, whatever their level of training. And each of these profiles reveals a variety of individual employment strategies but also professional expectations that nuance the idea that professionalization would be a sufficient condition for professional success.

Keywords: higher education, student, professionalisation of teaching, professionalisation, employability, transition from school to work, school paths

Journal of Economic Literature: J 24

Traduction : Auteurs.

La professionnalisation des études supérieures visant à ancrer les savoirs dans la réalité du monde du travail n'est pas nouvelle. La pression d'un chômage des jeunes toujours plus élevé a cependant conduit les pouvoirs publics à engager une véritable « *course à la professionnalisation* » des diplômes universitaires afin de développer l'employabilité de tous les étudiants (Caillaud, 2012). En 2002, avec la réforme du LMD (licence-master-doctorat), les universités ont ainsi progressivement mis en place, à chacun des trois grands niveaux de diplôme, une voie dite professionnelle à côté de la voie générale. En 2007, la loi LRU a franchi un pas supplémentaire en faisant de l'objectif d'insertion professionnelle une mission à part entière des Universités, les rendant ainsi responsables et même comptables de l'employabilité de leurs étudiants.

Au-delà de la construction d'une offre de formation professionnelle, c'est-à-dire d'une offre « *à même de répondre à des besoins en compétences dans des domaines d'activité et des espaces professionnels relativement spécialisés et circonscrits* », les universités ont alors mis en place des dispositifs d'accompagnement à la professionnalisation des étudiants, notamment ceux issus des filières généralistes, afin de les « *doter de compétences connexes, transversales, à même de les aider à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail* » (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011). Pour ces auteures, et sous l'influence des politiques européennes, la notion d'employabilité s'est progressivement substituée à celle de professionnalisation, dans une perspective d'amélioration des performances d'insertion professionnelle des étudiants.

La notion d'employabilité repose largement sur une logique de compétences qui s'oppose – ou complète – la logique de qualification représentée par le diplôme (Monchatre, 2010). Les savoirs ou connaissances délivrés par un processus d'apprentissage, souvent long et validé par un diplôme, sont élargis à tout ce qui atteste que l'étudiant est également capable de s'adapter, d'évoluer, de mobiliser efficacement les ressources adéquates pour faire face aux problèmes que pose l'évolution rapide du travail et des emplois. Cette logique, fondée sur l'individu, est « *aussi une manière de mettre la personne au service d'objectifs d'efficacité économique et de performance* » (Lemistre, 2016, p. 97). Bien que fortement contraints par la structure et la sélectivité de l'offre de formation, les étudiants sont ainsi incités à devenir acteurs de leur parcours de formation (Brucy, 2012) et deviennent en partie responsables du succès ou de l'échec de leur insertion professionnelle.

Ces évolutions conduisent à déplacer la focale depuis la question de la professionnalisation des formations et des diplômes vers celle de la professionnalité de l'étudiant. La professionnalité de l'étudiant peut être vue comme le résultat d'un processus qui s'étend sur tout son parcours d'études et de vie sociale, à la fois dans et hors de l'établissement de formation, et qui lui permet de se doter – de manière plus ou moins volontaire – de compétences utiles pour sa vie professionnelle à venir.

La professionnalité ne se réduit pas aux enseignements formels, et encore moins au diplôme terminal. Elle rend compte de tous les épisodes professionnalisants, ou supposés tels, qui s'enchaînent ou se superposent dans des combinaisons variées au fil du parcours. Ainsi, les diverses expériences d'emploi en cours d'études, intégrées ou non au cursus de forma-

tion (stages, alternance, emplois en cours d'études et jobs étudiants), mais aussi les séjours d'études à l'étranger, la participation à des dispositifs de préparation à la vie professionnelle, ou encore l'engagement associatif, dès lors qu'ils sont susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle ultérieure, contribuent à façonner la professionnalité d'un étudiant. Celle-ci apparaît alors comme une combinaison singulière, plus ou moins riche et complexe, de compétences et de signaux accumulés tout au long de la trajectoire étudiante et valorisables sur le marché du travail.

Ainsi définie, la professionnalité peut sembler synonyme de la notion d'employabilité, qui constitue l'objectif annoncé des politiques européennes de professionnalisation. Wittorski (2011, p. 7) explicite ainsi : « *l'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins 'adéquationniste' que 'transversaliste' des rapports formation-emploi, vise à développer et à assurer leur 'employabilité permanente' (notion européenne de 'professionnalisation durable'), source de mobilité constitutive de parcours professionnels variés, de manière à répondre à des impératifs de flexibilité plus grande de l'activité et donc du marché du travail et des emplois.* » Cette vision de la professionnalisation suscite le rejet de ceux qui y voient une soumission du système de formation, et donc des formés, aux seuls impératifs économiques. Elle est au contraire défendue par ceux qui l'envisagent comme le moyen de mieux armer les étudiants au moment de la recherche d'un premier emploi, mais également vis-à-vis des transformations à venir du travail et des organisations professionnelles. Cette vision est cependant invisibilisée, en France notamment, car l'usage du terme « *employabilité* » entretient l'idée de relation de performance entre le système de formation et l'emploi (Gazier, 2006) : ce serait à travers le degré d'employabilité de l'étudiant, c'est-à-dire au vu de sa probabilité d'accéder à l'emploi et quelle que soit la qualité de celui-ci, que l'on pourrait juger de la performance de sa formation, et donc du système de formation.

Le terme d'employabilité paraît surtout mal adapté au cas français. De fait, en se basant sur une recherche comparative à propos de la professionnalisation dans trois pays européens, Charles (2014) montre qu'en France la plupart des formations dites professionnelles « *assurent une pré-professionnalisation, c'est-à-dire un processus de qualification professionnelle institutionnalisé dans la formation initiale* » (notamment *via* les stages prolongés ou – encore mieux – *via* l'alternance), processus destiné à « *préparer à l'exercice d'un métier par l'acquisition de savoir-faire et savoir-être spécifiques* ». La professionnalisation y reste ainsi profondément marquée par la pensée adéquationniste qui veut que le métier s'apprenne à l'école et qui entend livrer aux employeurs les « produits finis » qu'ils attendraient. L'insertion professionnelle est vue comme la prolongation de cette pré-professionnalisation, une phase de transition nécessaire, plus ou moins longue, qui mène l'étudiant formé de manière souvent très spécialisée jusqu'à l'emploi « adéquat ».

À l'opposé, les systèmes anglais et suédois cherchent à doter leurs étudiants de savoirs théoriques et de compétences générales dans plusieurs domaines professionnels, afin de leur assurer un niveau global de formation qui garantisse leur employabilité, c'est-à-dire leur capacité à trouver du travail (sous-entendu qui leur convient). Aux débutants et aux

employeurs de transformer – en entreprise dans le cas anglais, ou pendant les études lors d'années de césure ou d'emplois à temps partiel dans le cas suédois – ces compétences en qualifications.

Il nous semble donc important de séparer professionnalité et employabilité. La professionnalité est le résultat d'un processus largement individuel d'acquisition de compétences supposées attendues par le marché du travail ; mais la professionnalité n'est pas garante de leur reconnaissance effective par les employeurs et donc de l'employabilité effective de l'étudiant. Tout au plus peut-elle y contribuer, et c'est son objectif, mais ce lien reste, comme le montrent de nombreuses recherches, aussi complexe à mesurer qu'à évaluer (par exemple, Giret, Lopez, Rose, 2005 ; Béduwé, 2015).

Notre travail a un double objectif. Le premier est de montrer comment les parcours des étudiants contribuent à façonner, au-delà du seul diplôme terminal, différents profils de professionnalité. Le second est d'évaluer le lien que ces profils de professionnalité entretiennent avec l'insertion professionnelle ultérieure des étudiants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les données de l'enquête « Génération 2010 » du Céreq, qui contient à la fois des éléments descriptifs des parcours étudiants et des informations variées sur les conditions de leur insertion professionnelle.

1 | Comment les étudiants construisent-ils leur professionnalité ?

La professionnalisation des formations, et plus largement celle des étudiants, vise à améliorer leur insertion professionnelle. Toutes les « compétences », à la fois théoriques et pratiques, délivrées par l'institution de formation ou acquises à l'initiative de l'étudiant lui-même et spécifiques à un domaine professionnel plus ou moins circonscrit, peuvent y contribuer. Elles doivent en revanche être reconnues comme telles. En effet, dès 1992, Vincens et Chirache montraient que la qualité professionnelle d'une formation ne se décrète pas, mais qu'elle doit, au contraire, être reconnue *a priori* par tous les acteurs concernés, Universités, étudiants et employeurs. Pour cela, trois critères seraient à respecter : « clarté » quant à la nature des compétences délivrées, « consensus » quant à la pertinence des compétences à acquérir et enfin « confiance » dans le fait que les compétences sont effectivement détenues. Ainsi, et au-delà de la formation elle-même, tous les éléments d'un parcours étudiant susceptibles d'apporter des compétences relevant de ces trois critères sont à prendre en considération dans la construction d'une professionnalité étudiante.

Ces éléments de professionnalisation vont à la fois augmenter et diversifier le capital humain de l'étudiant dans un domaine professionnel donné, mais également créer des différences de signalement de ce capital humain entre candidats. Les théories du capital humain et de la file d'attente peuvent être invoquées pour justifier l'efficacité de la professionnalisation dans une perspective d'insertion professionnelle : Pour la première, la professionnalisation,

en augmentant la spécificité de la formation en fonction des besoins de l'économie, va contribuer à assurer la rentabilité de l'investissement éducatif consenti par l'étudiant. Pour la seconde, la professionnalisation des diplômes et des parcours de formation, reposant souvent sur une sélection des publics, sont des signaux dont la valeur sur le marché du travail différencient les étudiants entre eux d'une manière susceptible d'intéresser les futurs employeurs (Lemistre, *op cit.*).

Notre travail empirique repose sur l'enquête que le Céreq a menée, en 2013, auprès des sortants de l'enseignement supérieur en 2010. Nous avons restreint le champ aux sortants – diplômés ou non – de second cycle universitaire et d'école d'ingénieurs et de commerce. Après avoir recensé les éléments de parcours qui, dans cette enquête, relèvent du processus de professionnalisation de l'étudiant (1.1), nous montrerons qu'on peut établir différents profils de professionnalité étudiante (1.2).

1.1 Les éléments de parcours qui participent de la professionnalisation

La professionnalisation des étudiants relève d'abord du contenu plus ou moins professionnel des enseignements formels qui leur sont dispensés. L'enquête ne contient cependant pas d'information sur cet aspect. En revanche, elle permet de connaître le point d'entrée dans l'enseignement supérieur, ainsi que les différents diplômes obtenus par les étudiants jusqu'au moment de leur sortie de l'université.

Parmi tous les facteurs susceptibles d'améliorer l'insertion professionnelle, le plus haut niveau de diplôme obtenu est celui dont l'impact est à la fois le plus net et le plus récurrent, même s'il existe de fortes disparités selon la filière, générale ou professionnelle (Calmand, Giret & Guénard, 2014), et les spécialités de formation (Calmand, Ménard, Mora, 2015). C'est un signal fort d'adaptabilité et de capacité d'apprentissage. Cependant, les performances des diplômés peuvent également dépendre de leur parcours antérieur, et notamment du passage ou d'une entrée dans le supérieur *via* une filière sélective (Béduwé, Fourcade & Giret, 2009). De fait, les étudiants, soucieux de leur avenir professionnel, sont attirés par les filières qui leur promettent un accès rapide à l'emploi sans pour autant leur interdire une poursuite d'études (Kergoat & Lemistre, 2014). Les filières professionnelles les plus prisées sont ainsi de plus en plus sélectives, ce qui incite les étudiants à mettre en place de véritables « *stratégies de parcours* » (Giret, 2003) dans le but d'optimiser leurs chances d'insertion ultérieures.

Ainsi, le niveau du diplôme terminal de l'étudiant (Bac + 3, Bac + 4 ou Bac + 5), sa réussite à l'examen final, le caractère professionnel des diplômes successifs qu'il a pu engranger (Diplôme universitaire de technologie (DUT), Brevet de technicien supérieur (BTS), licence pro, master2, Ecoles), le moment où ils ont été acquis (en cours de parcours et/ou à la fin de celui-ci), ainsi que le type de point d'entrée dans le supérieur (Institut universitaire de technologie (IUT), Section de technicien supérieur (STS), école d'ingénieurs recrutant au niveau Bac, Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), première année de méde-

cine ou fac) ont été retenus comme éléments de la professionnalisation. Ils le sont à la fois au titre de la nature des compétences acquises, de la capacité à les acquérir et de la garantie qu'offrent le diplôme et le passage par une filière sélective quant à la détention effective de ces compétences. La mention au bac a également été retenue pour le pouvoir de signalement de « bon élève » qu'elle procure.

Les stages en entreprise, l'apprentissage et les contrats de professionnalisation sont des éléments phares de la professionnalisation à la française, en ce sens qu'ils doivent à la fois permettre la mise en application des connaissances théoriques, la transformation de compétences en qualification, l'acculturation au monde du travail et la constitution d'un réseau de contacts professionnels. Ils constituent souvent une période de test avant une embauche définitive (Arrighi & Mora, 2010). Les entreprises, les organismes de formation et les stagiaires paraissent tous avoir intérêt à ce qu'ils se développent – bien que leur essor spectaculaire ne remplisse pas toujours les objectifs de qualité qui leur sont assignés (Glaymann, 2015). Ainsi, tous les séjours en entreprise ne se valent pas en termes de compétences professionnelles engrangées et tous les stages n'offrent pas les mêmes perspectives professionnelles (Giret & Issehnane, 2012). Pour en tenir compte, divers marqueurs de qualité présents dans l'enquête, ont été retenus : fréquence, durée, plus ou moins grande mise en application des connaissances théoriques, appréciation du stagiaire sur son rôle et utilité de son activité en tant que stagiaire¹.

À l'heure de l'université de masse, les activités rémunérées menées parallèlement aux études se sont développées, essentiellement pour des raisons financières. Toutefois, leur apport en termes de professionnalisation, sous certaines conditions, semble de plus en plus reconnu à la fois par les étudiants (Belgith, 2015 ; Béduvé & *alii* 2016) et par le marché du travail (Béduvé, Giret, 2004 ; Dmitrijeva et *alii*, 2015). Tous ces travaux montrent l'extrême diversité des situations de travail étudiant et des opportunités professionnelles qu'elles procurent et tous s'accordent sur les critères déterminants que constituent le nombre d'heures travaillées et le lien entre emploi et études au moment de valoriser cette expérience. Ainsi, les activités régulières ont été différenciées selon qu'elles sont directement liées ou proches du domaine d'études ou au contraire sans lien avec elles, et on a tenu compte de la fréquence des petits boulots ou des jobs de vacances.

La création d'un espace européen de l'enseignement supérieur a favorisé le développement des expériences d'études à l'étranger permettant aux étudiants d'acquérir de nouvelles compétences ou même de se constituer des réseaux internationaux (Brézault, 2016) et d'avoir, à ce titre, un lien avec l'insertion (Calmand, 2014). Ces expériences ont également des valeurs professionnelles différentes selon les opportunités d'emploi qu'elles suscitent ou

1. Les situations de formation en contrat de professionnalisation et/ou par apprentissage sont mentionnées dans l'enquête, mais ne font pas l'objet d'une description détaillée comparable aux stages. Elles ont été assimilées à des stages longs, avec une mise en application totale des connaissances et l'exercice d'un travail analogue à celui des autres salariés.

qu'elles permettent. On a ainsi distingué les séjours à l'étranger essentiellement culturels de ceux dont l'objectif était directement professionnel, stage et/ou expérience d'emploi dans le cadre des études.

Les dispositifs d'aide aux étudiants qui se sont progressivement mis en place dans les établissements d'enseignement supérieur visent à améliorer leur connaissance du monde du travail, mais également à mettre en valeur leurs compétences (Rose, 2014). Ils entendent ainsi doter les étudiants d'une capacité de réflexivité sur leurs savoirs et d'adaptation face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leur cheminement professionnel. Ces dispositifs favorisent l'acquisition de compétences « transversales » aux secteurs d'activité et la mise en place de réseaux (anciens employeurs, travail associatif...) autant que la capacité à les mobiliser dans le cadre d'une recherche d'emploi. Très divers dans leur conception et diversement utilisés par les étudiants, certains semblent avoir des effets positifs sur l'insertion professionnelle (Lemistre, Ménard, 2016). L'enquête repère plusieurs de ces « modules de professionnalisation », tels que l'aide à réaliser un CV, à contacter des entreprises, à construire un projet professionnel, à trouver un stage, faire un bilan de leurs compétences, s'informer sur les débouchés ou encore envisager une création d'entreprise. Les étudiants étant diversement exposés à ces dispositifs, nous avons retenu comme élément de professionnalisation le nombre de modules dont ils ont bénéficié.

1.2 La diversité des profils de professionnalité étudiante, au-delà du diplôme final

L'effet professionnalisant de chacun des éléments décrits précédemment a – le plus souvent – été étudié isolément dans la littérature. Or, les étudiants sont susceptibles d'accumuler plusieurs de ces éléments au cours de leur parcours et c'est leur combinaison ou leur complémentarité qui va, progressivement, les professionnaliser.

La professionnalité qui résulte de ce processus largement individuel et multifactoriel a toutes les chances d'être singulière. Cependant, à l'aide d'une Analyse des Correspondances Multiples, suivie d'une Classification Ascendante Hiérarchique de ces éléments de professionnalisation, nous avons tenté de regrouper les étudiants selon des profils à la fois aussi homogènes que possible et aussi différents les uns des autres que possible². Nous avons retenu les 163 000 étudiants (7 681 individus) sortis au niveau du second cycle de l'enseignement supérieur (L3 générales et professionnelles, M1, M2, écoles d'ingénieurs ou de commerce).

2. L'ACM des 31 éléments de professionnalisation retenus permet de conserver 23 axes qui rendent compte de 87 % de l'inertie de notre population de 7 681 individus. On considère que le reste de l'inertie constitue essentiellement du bruit statistique. La CAH nous conduit à garder 12 classes qui partagent l'inertie en 40 % d'inertie inter pour 60 % d'inertie intra.

Tableau 1 - Douze profils de professionnalité étudiante

	%	Description du profil de professionnalité : variables actives dans la classification (cf. tableau en annexe électronique)	Niveau de diplôme atteint, origine sociale et raisons données à l'abandon des études : variables supplémentaires (1)
classe 1	5,9	Entrées écoles post bac (100%) , très bons stages, sortis à bac + 5	Ecoles d'ingénieurs (31%) ou de commerce (15%) ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 2/3 de parents diplômés du supérieur
classe 2	12,8	Aucun stage (100%) et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	Licence générale (39%), diplômés de 1 cycle (17%), domaine des SHS (44%) (mais pas de surcroît dans les spécialités scientifiques) ; 38 % issus des CSP Ouv & Emp ; taux de boursiers max (49 %) et abandons pour lassitude (34 %)
classe 3	24,6	Etudiants ayant quasiment tous accumulé beaucoup d'éléments de professionnalisation et de qualité	Ecoles d'ing. (23%) ou de commerce (10%) ; mais aussi M2 domaine SHS (45%) ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 60% parents diplômés du supérieur ;
classe 4	12,1	Entrées via IUT (90%) , bons stages et diplômes professionnels par la suite	Licence pro domaine Maths et sciences (23 %) mais aussi LSH & commerce (11%) ; 40 % d'apprentis (diplômés)
classe 5	9,9	Entrées via STS (93%) , bons stages, et diplômes professionnels par la suite	Licence pro Sciences (36%) et SHS (18 %) ; 30% d'apprentis (dip.) et/ou 1 % de contrat pro après la formation «initiale» ; très peu de parents diplômés du supérieur (35%) ; 39% issus des CSP Ouv & Emp ; abandons pour lassitude (39%)
classe 6	6,9	Doubles-diplômes (100%) en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	M2 SHS (56 %) et sciences (19%) ; abandons pour cause d'emploi trouvé (55%) et/ou lassitude (36%)
classe 7	2,8	Entrées dans le sup via médecine (100%) , pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	Sur représentation de M2 (28%) et de docteurs revenus passer un M2 (17 %), plutôt scientifiques mais pas que ; 10 % d'apprentis (diplômés) ; 61 % parents diplômés du supérieur, 56% d'enfants de cadre avec, par ailleurs, surcroît de boursiers (45 %)
classe 8	6,1	Aucun diplôme professionnel (100%) , stages ou expériences d'emploi de qualité moyenne, mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules, sorties sur échec	Surcroît Licence générale (34 %) et M1 (22 %) et dip 1er cycle (21%) ; SHS (39 %) ou Sciences (18 %) ; faible taux de parents dip sup ; maximum d'abandons pour raisons financières (29 %)
classe 9	6,4	Entrés dans le sup via voies pro et voies générales ensuite (100%) , avec succès mitigé, stages courts et de qualité moyenne	Taux max de dip 1er cycle (45%), M1 (22%) avec par ailleurs BTS (53%) ou DUT (30%) ; 20% d'apprentis (diplômés) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; taux d'abandons pour lassitude max (42%)
classe 10	4,3	Etudiants déçus de leur(s) stage(s) (100%) , avec peu de modules mobilisés	RAS, valeurs moyennes partout
classe 11	3,7	Activités salariées régulières, dans le domaine d'études (100 %)	Taux max et très surreprésenté d'abandons pour cause d'emploi trouvé (63%)
classe 12	4,4	Activités salariées régulières, proches du domaine d'études (100 %)	Taux de boursiers élevé (46 %)

Lecture : la classe 1 rassemble 5.9 % de l'échantillon. Le point commun de tous ces jeunes est qu'ils sont entrés dans le supérieur *via* une école post bac. Ils partagent ensuite des éléments de professionnalisation dans des proportions remarquablement élevées ou au contraire faibles par rapport à la moyenne de l'échantillon (cf. tableau en annexe électronique pour plus de détails). Par ailleurs, et sans que cela interfère sur la construction des classes, on observe que 31 % de ces jeunes sont sortis d'écoles d'ingénieurs et 15 % d'écoles de commerce, que les 2/3 ont des parents diplômés du supérieur et que 10 % ont été apprentis.

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq.

Les douze profils retenus sont – à deux exceptions près – construits autour d'un élément de professionnalisation principal que partagent tous les étudiants de la classe et qui peut utilement servir à « résumer » le profil (élément souligné dans le **tableau 1**, voir liste complète des éléments dans le tableau en annexe de la version électronique de l'article). Ce résumé ne doit cependant pas masquer que chacun de ces douze profils de professionnalité résulte d'une combinaison particulière de plusieurs éléments de professionnalisation qui ne sauraient être isolés.

Le profil 3 rassemble près d'un quart de l'effectif (25 %). Il réunit des jeunes, presque tous sortis diplômés au niveau Bac + 5 avec un diplôme considéré comme professionnel et ayant tous accumulé nombre d'éléments témoignant d'une professionnalisation poussée et de bonne qualité : stages avec réelle mise en application des connaissances et rôle du stagiaire jugé comparable à celui d'un salarié, souvent nombreux, présence d'expériences d'emploi et/ou culturelles à l'étranger, importante mobilisation des modules. Les entrées dans l'enseignement supérieur se sont faites, après mention au Bac, *via* une CPGE pour 40 % des étudiants et *via* la fac sinon. Le profil 1 (6 %) est très proche en termes de cumul d'éléments de professionnalisation, avec un nombre encore accru d'expériences à l'étranger et un peu plus de diplômes professionnels intermédiaires, mais les entrées dans le supérieur se sont toutes faites *via* des écoles recrutant au niveau du Bac.

À l'opposé de ces deux profils, que l'on peut juger comme très professionnalisés, le profil 2 (13 %) apparaît comme le moins professionnalisé. Il réunit des jeunes n'ayant effectué aucun stage, sans recours aux modules pour autant et sans expérience à l'étranger. Ils ont souvent quitté l'enseignement supérieur sur un échec aux niveaux Bac + 3 ou Bac + 4 et s'ils ont pu travailler pendant leurs études, c'était sans lien avec celles-ci.

Entre ces pôles très antinomiques, les autres profils (56 %) se distinguent par des cumuls variés et hétérogènes d'éléments de professionnalisation, ce qui empêche tout classement quant à leur « *degré de professionnalité* »³. On retrouve ici, transposée aux étudiants, l'idée émise par Rose (*op. cit.*) qu'il existe bien plusieurs formes et degrés de professionnalisation des formations.

Les profils 11 et 12 (environ 4 % chacun) ne comportent que des étudiants ayant travaillé régulièrement pendant leurs études, en lien direct avec celles-ci pour les premiers, dans un domaine proche pour les seconds. Dans les deux cas, l'investissement dans les stages est moindre que celui observé en moyenne pour les sortants du supérieur – sans doute du fait de ces activités salariées.

Les profils 4 et 5 réunissent des jeunes entrés dans le sup *via* un IUT (12 %) ou *via* une STS (6 %), mais ayant tous effectué des stages de bonne, voire très bonne qualité et quasi tous sortis avec un diplôme professionnel de l'enseignement supérieur, plutôt M2 pour le profil IUT et L3 pour le profil STS, après l'obtention de leur diplôme professionnel inter-

3. Une tentative de classement a été faite dans un travail précédent (Béduvé, Mora, 2016).

médiaire (DUT resp. BTS). Une forte mobilisation des modules de professionnalisation mis en place par les Universités s'observe dans les deux cas.

Le profil 7 (3 %) rassemble les étudiants arrivés dans le supérieur *via* la faculté de médecine et qui, quelles que soient leurs études ensuite, ont eu une expérience salariée dans leur domaine d'études. On y trouve également quelques docteurs revenus passer un M2 à l'université après leurs études de médecine (17 %).

Le profil 6 (7 %) rassemble les étudiants sortis avec un double-diplôme de niveau Bac + 5, professionnel, mais aux parcours hétérogènes par ailleurs. Un quart d'entre eux sont également détenteurs d'un diplôme intermédiaire, professionnel aussi. Et un tiers d'entre eux sont entrés dans le supérieur *via* une CPGE. Leurs stages sont de qualité relativement satisfaisante, fréquents plutôt que longs, ce qui implique une certaine hétérogénéité quant à leur qualité. On note de nombreux jobs de vacances.

Les profils 8, 9 et 10 rassemblent des jeunes avec, comparativement aux profils précédents, peu d'éléments de professionnalisation à leur actif. Le profil 8 (6 %) est celui d'étudiants qui n'ont obtenu aucun diplôme dit professionnel, sans avoir pour autant mobilisé les modules de professionnalisation. Souvent sortis sur un échec, très peu partis à l'étranger, sans mention au Bac, ils ont, en revanche, et cela les distingue du profil 2, fait l'expérience de stages de qualité moyenne à bonne, ou bien ont exercé un emploi régulier sans lien avec leurs études. Le profil 9 (6 %) en est proche, mais il s'agit de parcours ayant intégré l'enseignement supérieur *via* des STS, ou des IUT, quand les précédents étaient très majoritairement entrés *via* la faculté. Enfin, le profil 10 (4 %) réunit des jeunes qui, bien que pouvant avoir suivi beaucoup de stages et, pour certains, de longs stages, ont en commun d'être très critiques quant au(x) stage(s) décrit(s) : peu ou pas d'application des connaissances, sentiment de ne pas avoir servi à grand-chose ; en sus, ils se caractérisent par une faible mobilisation des modules de professionnalisation.

Les douze profils repérés dépendent bien évidemment des éléments accessibles dans l'enquête « Génération 2010 » et on se doute que d'autres données, sur le contenu des enseignements, les notes obtenues ou encore les expériences associatives, par exemple, auraient produit d'autres résultats et conduit à un autre regard sur les profils de professionnalité existants. Mais ces douze profils témoignent bien de l'imbrication et du cumul des éléments de professionnalisation dans un parcours, sans qu'il soit évident de déterminer – *a priori* – lequel de ces éléments aura le plus d'influence au moment de l'insertion professionnelle.

Il est intéressant de noter par ailleurs (voir **tableau 1**) que ces profils sont très hétérogènes en termes de plus haut niveau de diplôme atteint au moment de la sortie, ainsi qu'en termes de spécialités et de filières de formation. Et que, réciproquement, des jeunes dotés d'un même diplôme peuvent relever de différents profils de professionnalité. On observe, par exemple, que les jeunes sortis d'écoles d'ingénieur ont en majorité

des profils faisant appel à des formes très poussées de professionnalisation (profils 1 et 3) ; mais 30 % d'entre eux viennent d'IUT ou de STS (profils 4, 5), ou possèdent un Master en plus de leur diplôme d'ingénieur (profil 6) et 10 % relèvent de profils plus inattendus – parce que déçus de leurs stages, n'ayant pas eu de stages ou ayant travaillé pendant leurs études. Ainsi, l'objectif premier de ce travail, qui était de montrer la diversité des professionnalités étudiantes au sein d'un même diplôme terminal, nous semble atteint.

La sélectivité à l'entrée des filières professionnelles du supérieur conduit à « *une ségrégation entre les parcours des étudiants, toujours marqués en termes de recrutement social et scolaire* » (Erllich & Verley, 2010). On s'attend donc à ce que les profils de professionnalité tels que nous les avons repérés soient marqués par l'origine sociale des étudiants. Effectivement, les profils peu professionnalisés (2, 9, 8) sont ceux où la part d'étudiants d'origine modeste est la plus élevée (cf. **tableau 1**). À l'inverse, les profils cumulant les éléments de professionnalisation (1 et 3) regroupent des parts importantes (mais des parts seulement) d'étudiants de milieux favorisés. Mais les autres profils, notamment ceux qui regroupent les anciens d'IUT ou de STS ou encore les double-diplômés sont nettement plus hétérogènes en termes d'origine sociale. Ces liens complexes entre professionnalité et sélection sociale et/ou scolaire mériteraient d'être explorés plus avant, d'autant qu'ils jouent aussi au moment de l'insertion professionnelle. Origine sociale et diplôme final (qui, rappelons-le, ne participent pas à la construction des profils) seront donc introduits dans les analyses d'insertion professionnelle qui suivent afin de contrôler *a minima* leurs effets propres.

2 | Explorer les liens entre professionnalité et modalités d'insertion professionnelle ?

Nous avons défini la professionnalité comme le résultat d'un processus dont l'objectif principal est l'amélioration des performances d'insertion professionnelle.

Cette professionnalité a au moins deux composantes, difficilement séparables : l'une faite de connaissances, théoriques et pratiques, mais disciplinaires (ou spécifiques à un domaine professionnel plus ou moins circonscrit), et l'autre composée de connaissances plus générales sur le monde du travail, plus transversales aux différents secteurs et qui renforcent les capacités d'adaptation des étudiants aux opportunités professionnelles qui se présentent. Elles sont toutes deux renforcées par des éléments de signalement qui assurent à l'employeur que ces compétences sont effectivement acquises.

Tous ces éléments étant supposés appréciés des employeurs, on s'attend à ce que, à diplôme donné, ces profils de professionnalité étudiante modifient les conditions d'accès à l'emploi. Plus précisément, ces combinaisons de compétences et de signaux

sont susceptibles d'améliorer la place des étudiants dans la file d'attente pour l'emploi et donc renforcent leur employabilité au sens large.

On peut également faire l'hypothèse que les profils « bien » professionnalisés (stages longs et de qualité notamment) réussiront plus facilement à trouver un emploi de qualité, c'est-à-dire conforme à leurs attentes professionnelles et où leurs compétences seront reconnues. Cet objectif de qualité, plus ambitieux que celui d'employabilité, est cohérent avec la logique de pré-professionnalisation du système français.

Nous avons choisi de tester ces hypothèses à l'aide de six indicateurs d'insertion : trois portent sur l'accès à l'emploi de l'ensemble des jeunes (être en emploi trois ans après la fin des études, avoir connu une trajectoire pendant ces trois années marquée par un accès rapide et durable à l'emploi, avoir eu une trajectoire marquée par un chômage récurrent) et trois sur la qualité de l'emploi occupé trois ans après les études (niveau de salaire obtenu, sentiment de se réaliser professionnellement dans son travail, sentiment d'être utilisé à son niveau de compétences dans l'emploi occupé).

Sur chacun de ces indicateurs, l'impact des différents profils de professionnalité a été testé à l'aide de modèles contrôlant les caractéristiques personnelles de l'ex-étudiant (genre, niveau et spécialité du diplôme terminal, origine sociale), ainsi que des caractéristiques professionnelles (ancienneté dans l'emploi, quota de temps de travail, catégorie professionnelle, secteur d'activité...) pour les jeunes en emploi à la mi-2013 (**tableau 2**). Le profil 3, le plus nombreux et correspondant à des étudiants à forte professionnalité, a été choisi comme profil de référence.

Toutes ces caractéristiques étant contrôlées, le profil de professionnalité de l'étudiant a bien un effet sur chacun des six indicateurs retenus. Ce premier résultat confirme et prolonge ce que d'autres recherches ont montré quant à l'impact de certains éléments de forme ou de contenu des parcours d'études sur les conditions d'insertion professionnelle. En effet, la valeur professionnelle des parcours n'est pas réductible à tel ou tel élément de professionnalisation, mais bien à leur accumulation plus ou moins singulière. C'est cette complexité qui différencie les étudiants entre eux et permet aux employeurs d'anticiper leur capacité productive. Ce qui souligne en retour la difficulté d'appréhender ce qui « fait » parcours et participe à la construction de cette professionnalité.

Tableau 2 : Profils de professionnalité et indicateurs d'insertion professionnelle

	Description de la classe (résumé)	Employabilité			Qualité de l'emploi		
		En emploi au bout de trois ans	Accès rapide et durable à l'emploi	Chômage durable ou récurrent	Salaire	Se réalise prof.	Utilisé à son niveau de Comp.
cl1	Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac + 5	0.8	1.1	1.4	-0,03*	1.1	0.9
cl2	Aucun stage et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	0.6	0.4	2.1	-0,05	1.1	0.8
cl3	Etudiants ayant accumulé beaucoup d'éléments de professionnalisation de qualité	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
cl4	Entrées <i>via</i> IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	1.2	1.1	0.7	-0,03	ns	ns
cl5	Entrées <i>via</i> STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	1.4	1.1	0.8	-0,1	1.1	0.8
cl6	Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	1.1	0.9	ns	ns	0.8	ns
cl7	Entrées dans le sup <i>via</i> médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	ns	0.6	0.4	0,1	1.7	1.1
cl8	Aucun diplôme professionnel, stages ou expériences d'emploi qualité moyenne	0.8	0.8	1.5	ns	1.2	0.7
cl9	Entrés dans le sup <i>via</i> voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	ns	0.9	2.3	-0,1	1.5	ns
cl10	Etudiants déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	0.4	0.8	2.1	-0,04*	0.9	0.5
cl11	Activités salariées régulières dans le domaine d'études	2.0	0.4	0.6	0,03*	1.1	1.1*
cl12	Activités salariées régulières proches du domaine d'études	ns	0.6	ns	ns	1.1	0.8
Effectif concerné		7681	7681	7681	5923	5923	5923

Tous les coefficients sont significatifs avec une probabilité de se tromper <0.01 , sauf * où elle est <0.05 .

Lecture : la classe 2 présente un risque relatif d'être en emploi à la date d'enquête de 0.6, significativement inférieur à 1, indiquant un risque plus faible de ne pas être en emploi en 2013 que la classe 3 de référence. En revanche, elle présente un risque relatif d'avoir connu auparavant des épisodes de chômage durable récurrents de 2.1, significativement supérieur à 1, indiquant un risque plus élevé d'avoir connu une trajectoire marquée par le chômage, toutes choses égales par ailleurs.

Note : Régressions logistiques pour tous les indicateurs sauf le salaire (régression linéaire du log du salaire mensuel). Les variables communes à tous les modèles (non représentées) sont : genre, origine sociale, raisons d'abandon des études, plus haut niveau de diplôme obtenu en 9 postes et spécialité et, pour les modèles portant sur les jeunes en emploi à la date de l'enquête, temps d'accès au 1er emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, temps plein ou partiel, type de contrat de travail, CSP de l'emploi occupé, fonction d'encadrement.

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq.

On constate ensuite (cf. **tableau 2**) que les étudiants n'ayant bénéficié d'aucun stage (profil 2) ont une probabilité nettement plus faible que les autres d'être en emploi trois ans après la fin de leurs études, comme d'avoir connu un accès rapide et durable à l'emploi et qu'ils ont, au contraire, plus souvent souffert d'épisodes de chômage prolongés ou récurrents. Ils ne sont cependant pas les seuls à présenter ainsi une employabilité plus faible que les autres dans les premières années qui suivent leur formation initiale : c'est également le cas des jeunes issus de voies générales tout en ayant bénéficié de stages de qualité (profil 8) et des jeunes déçus de leurs stages (profil 10), profils pourtant mieux professionnalisés que les précédents, et même des jeunes entrés dans le supérieur par la voie professionnelle (profil 9) et qui ont plus souvent que les autres connu du chômage récurrent. Le chômage récurrent semble avoir également perturbé l'insertion des jeunes entrés dans le supérieur par une école post bac (profil 1) et qui, pourtant, ont accumulé beaucoup d'éléments de professionnalisation. Cela suggère que pour ces jeunes ayant beaucoup investi dans un champ d'études précis, la recherche d'un emploi satisfaisant a pu être longue.

À l'opposé, les profils de jeunes issus d'IUT ou de STS et ayant accumulé de (bons) éléments de professionnalisation tout au long de leurs parcours universitaire (profils 4 et 5) ont les meilleurs résultats d'employabilité, en tous cas supérieurs à ceux du profil de référence pourtant très professionnalisé. L'accumulation d'éléments de professionnalisation, à la fois en termes de connaissances spécifiques, d'aptitudes transversales (forte participation aux modules) et de signal (diplômes intermédiaires et filière sélective) s'avère donc, pour ces profils, efficace au moment de l'insertion professionnelle. Mais l'accumulation ne suffit pas toujours à garantir une insertion sans difficultés. En effet, les étudiants salariés (profils 11 et 12), ceux rentrés après une préparation aux concours de médecine (profil 7) ou encore les étudiants sortis avec un double diplôme (profil 6) qui ont tous, par ailleurs, accumulé (beaucoup) d'éléments de professionnalisation, ont eu un accès à l'emploi stable souvent plus tardif, sans toutefois de risque accru de chômage long ou récurrent.

S'il existe bien une relation globalement positive entre professionnalité et employabilité, chaque profil de professionnalité paraît cependant révéler des stratégies – ou aboutir à des modalités – d'accès et de stabilisation dans l'emploi différentes. Ces différences sont suffisamment importantes pour nuancer l'idée d'une relation univoque entre professionnalité et performance d'insertion professionnelle.

Concernant la qualité de l'emploi ensuite, on note que le salaire des étudiants aux profils faiblement ou moyennement professionnalisés (profils 2, 9 et 10) est, en moyenne et toutes choses égales par ailleurs, plus faible que le salaire de référence des étudiants très professionnalisés (profil 3). Mais il existe des salaires relativement faibles aussi chez des étudiants pourtant bien, voire très bien professionnalisés (notamment chez les anciens des IUT ou STS des profils 4 et 5 ou encore les étudiants entrés par les écoles du profil 1). Les salaires relatifs les plus élevés se situent parmi deux profils de professionnalité très particuliers et très différents, les étudiants issus de médecine (profil 7) et les étudiants ayant eu des activités salariées régulières en lien avec leurs études (profil 11). Ces écarts restent à expliquer (au-delà des caractéristiques contrôlées par l'analyse). Ils témoignent d'une certaine incertitude quant au lien entre l'acquisition de professionnalité et sa rentabilité ultérieure.

La même conclusion peut être faite concernant le sentiment d'être utilisé à son niveau de compétences pour les jeunes en emploi mi-2013. Ce taux varie de 51 % chez les jeunes qui avaient été déçus de leur(s) stage(s) d'étudiants à 76 % chez ceux qui avaient commencé leurs études par un échec en médecine. Cette opposition se confirme toutes choses égales par ailleurs : les ex-étudiants de médecine ont manifestement bien réussi leur insertion professionnelle et les jeunes déçus par leurs stages ont, au contraire, accumulé les déconvenues, ce qui peut, *a posteriori*, expliquer leur jugement très négatif sur leur parcours. D'une manière plus générale, les ex-étudiants qui déclarent leurs compétences bien utilisées dans leur emploi sont ceux ayant accumulé de nombreux éléments de professionnalisation (profils 3, 4, 6 et 11). Mais nombre d'ex-étudiants pourtant bien professionnalisés (issus des profils 1, 5 et 12) considèrent néanmoins leurs compétences comme sous utilisées dans leur emploi quelques années après les études. L'accumulation de connaissances et/ou de bons signaux ne garantit donc pas toujours l'accès à un emploi de qualité. Sans doute rend-elle les étudiants plus exigeants – ou mieux informés – quant au rendement de l'investissement éducatif consenti.

L'indicateur de réalisation professionnelle réserve quelques surprises : les jeunes les moins professionnalisés (profils 2, 8 ou 9) déclarent plus souvent se réaliser pleinement professionnellement que les étudiants les plus professionnalisés (profil 3 de référence) ou les anciens des IUT (profil 4) et les double-diplômés (profil 6). Malgré leurs plus grandes difficultés d'accès à l'emploi et la plus faible reconnaissance de leurs compétences, ces jeunes peu professionnalisés à l'issue de leurs études disent avoir trouvé un intérêt dans leur travail. On peut se demander s'il ne s'agit pas d'une rationalisation ex post de la part de ceux qui ont, malgré tout, trouvé un travail. Il peut aussi s'agir d'étudiants qui, bien que d'un niveau de formation comparable aux autres, ont eu moins de mal à s'adapter au travail trouvé, du fait même de leurs moindres compétences spécifiques. Quant à la relativement faible satisfaction professionnelle des trois profils pourtant bien professionnalisés, elle souligne que si ces jeunes n'ont pas eu de difficultés à trouver un emploi, ils attendaient peut-être davantage de leur investissement éducatif en termes d'intérêt au travail.

Conclusion

Nous définissons la professionnalité d'un étudiant comme le produit d'un processus de professionnalisation complexe, individuel et multiforme. Construite tout au long de la trajectoire étudiante, dans et hors de l'Université, elle correspond à cet « *éclatement des formes de l'expérience étudiante* » pointé de longue date par Dubet (1994).

La diversité des formes de professionnalité que les données de l'enquête « Génération 2010 » ont permis de mettre en évidence reste, certes, tributaire des informations disponibles. Celles-ci conduisent cependant à repérer des profils de professionnalité variés selon la fréquence, la qualité professionnelle et l'enchaînement des différents épisodes professionnalisants survenus au fil des parcours (stages, travail salarié, séjours à l'étranger, participation à des modules de professionnalisation au sein des établissements, double diplômes, etc.). Et c'est bien la combinaison particulière de ces épisodes, imprévisible puisque largement dépendante des stratégies et opportunités individuelles, qui va jouer un rôle au moment de l'insertion professionnelle.

Ces épisodes permettent d'acquérir, en sus de la formation proprement dite (des enseignements), tout aussi bien des compétences relatives à un domaine professionnel plus ou moins précis, que des compétences plus générales d'acculturation au marché du travail. Elles sont alors mises en valeur par les étudiants à travers leurs diplômes et la sélectivité des filières suivies, mais aussi à travers les signaux témoignant que ces compétences sont acquises. Les profils de professionnalité repérés montrent que certains étudiants ont su accumuler des compétences dans chacun de ces trois registres quand d'autres témoignent de professionnalités variées et difficilement comparables, même à diplôme terminal identique.

Toutes choses égales par ailleurs, et notamment à diplôme donné, les profils de professionnalité ont un lien avec l'employabilité et/ou la qualité de l'emploi obtenu. Mais les résultats montrent que ces liens, positifs pour certains profils très professionnalisés, sont souvent plus distendus, voire inattendus pour d'autres. Ainsi, les étudiants dont le parcours révèle une faible professionnalité ont une employabilité relativement plus faible tout en étant nombreux à déclarer se réaliser professionnellement. Il existe donc, derrière chacun de ces profils, une variété de stratégies individuelles ou de ressentis qui ne permettent pas d'affirmer que la professionnalisation, quelle que soit la forme qu'elle prend ou justement parce qu'elle prend des formes diversifiées, est toujours efficace.

Cette professionnalité est d'autant plus complexe à mesurer et évaluer qu'elle se construit aussi à partir de postures à l'égard du marché du travail et de la formation qui sont elles-mêmes les fruits de socialisations diverses susceptibles d'influencer l'insertion professionnelle. Bien que les profils ne soient pas clairement typés en termes de diplôme atteint, de genre ou d'origine sociale, ces éléments ont probablement une influence sous-jacente – complexe à démêler – qui invite à poursuivre l'analyse.

Ces premiers résultats contrastés incitent déjà à une certaine prudence en matière d'analyse et d'évaluation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur à l'aune de l'insertion professionnelle. Ils plaident – nous semble-t-il – pour que soit pris en compte, au moment d'évaluer la professionnalisation d'un étudiant, l'ensemble des différents éléments qui y contribuent, et la manière dont ils s'assemblent, plutôt que chacun de ces éléments pris séparément. Car c'est bien dans cette complexité que se révèle la valeur des processus de professionnalisation et – *in fine* – la professionnalité puis l'employabilité d'un étudiant.

■ Bibliographie

- Arrighi J.-J, Mora V. (2010), « Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance », *Net.Doc* n° 66, 42 p, Marseille, Céreq.
- Béduwé C., Giret, J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Economie et Statistique*, n° 378-379, pp. 55-83.
- Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F. (2009), « Parcours de formation et insertion professionnelle : le cas des scientifiques », *Formation Emploi* n° 106, avril-juin.
- Béduwé C., Berthaud J., Giret J.-F. & Solaux G. (2016) « Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université », *Education et Sociétés*, à paraître.
- Béduwé C. (2015) « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? » *in Revue Française de Pédagogie* n° 192.
- Béduwé C. & Mora V. (2016) « Comment se professionnalisent les étudiants ? » *in* Lemistre P. & Mora V. : *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Céreq *Echanges* n° 3.
- Belgith F. (2015), « L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés », *OVE Infos* n° 30.
- Brézault M. (2016), « La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation ? » *in* Lemistre P. & Mora V. : *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Céreq *Echanges* n° 3.
- Brucy G. (2012), « Former pour rendre "employable" ? Genèse d'une politique », *in* Quenson E. & Coursaget S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.
- Caillaud P. (2012), « Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur : des certifications nationales/générales ou professionnelles/locales ? », *in* Quenson E. & Coursaget S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.

- Calmand J. (2014), « Les effets des expériences à l'étranger en cours d'études sur l'insertion : quelques résultats issus de l'enquête Génération 2010 », in *7èmes rencontres Jeunes & Sociétés*, Poitiers, GRESCO.
- Calmand J., Giret J.-F., Guénard C. (2014), « Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociale des diplômés », *L'orientation scolaire et professionnelle* 43/1.
- Calmand J., Ménard B. & Mora V. (2015), « Faire des études supérieures et après ? », *Note Emploi Formation* n° 52, Marseille, Céreq.
- Charles N. (2014) « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, Vol. 56, n° 3, pp. 320-341.
- Dmitrijeva J., du Parquet L., L'Horty Y. & Petit P. (2015), « L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié », *Regards croisés sur l'économie* 2015/1, n° 16, p.p. 117-130.
- Dubet F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.
- Erllich V. & Verley E. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Education et Sociétés*, 26, pp. 71-88.
- Gayraud L., Simon Zarca G., Soldano C. (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », *Note Emploi Formation* n° 46, Marseille, Céreq.
- Gazier B. (2012), « L'employabilité. » in Allouche J. (coord.) *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Paris, Vuibert, pp. 498-504.
- Giret, J.-F, Lopez A. & Rose J. (coord.) (2005), *Quelles formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.
- Giret J.-F. (coord.) (2003), « Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail », *Relief* n° 1, 86 p.
- Giret J.-F., Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 17, pp. 29-47.
- Glammann D. (2015), « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur », *Formation Emploi* n°129, pp. 5-22
- Kergoat P., Lemistre P. (2014), « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation », *Economie et Sociétés*, Série « Socio-Economie du Travail », AN n°36, 9/2014, pp. 1405-1438.
- Lemistre P. & Ménard B. (2016), « Accompagner les étudiants dans leur professionnalisation : le rôle de l'université » in Lemistre P. & Mora V. : *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Céreq Echanges n° 3.

- Lemistre P. (2016), « Traduire les expériences et les contenus de formation en compétences : un atout pour les jeunes à l'université ? » in Biarnes J. & Rose J. (dir.) *Les portefeuilles d'expériences et de compétences*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion
- Monchatre S. (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Revue Interrogations*, n° 010.
- Rose J. (2014), *Mission Insertion. Un défi pour les Universités*, Rennes, PUR.
- Vincens J., Chirache S. (1992), *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport au Haut Comité Éducation-Économie.
- Wittorski R. (2011), « Les rapports entre professionnalisation et formation » in Wittorski (dir) Dossier Formation et Professionnalisation, *Education permanente*, n° 188.

2017 72-2 PRINTEMPS SPRING

REVUE TRIMESTRIELLE
RELATIONS INDUSTRIELLES

RIIR

Revue trimestrielle bilingue publiée
depuis 1945 par le Département des
relations industrielles de l'Université Laval

ARTICLES

Safety and Multi-employer Worksites
in High-risk Industries: An Overview

MAGNUS NYGREN, MATS JAKOBSSON, EIRA ANDERSSON
AND BO JOHANSSON

Souverainance des régimes complémentaires
de retraite, relations du travail et conflits
de rôle : une enquête québécoise

DANIEL COULOMBE, ESTHER DÉOM, FRÉDÉRIC HANIN
ET ANNETTE HAYDEN

The Predictors of Unmet Demand
for Unions in Non-Union Workplaces:
Lessons from Australia

AMANDA PYMAN, JULIAN TEICHER, BRIAN COOPER
AND PETER HOLLAND

Leur façon de punir, c'est avec l'horaire ! » :
Pratiques informelles de conciliation
travail-famille au sein de commerces
d'alimentation au Québec

MÉLANIE LEFRANÇOIS, JOHANNE SAINT-CHARLES, SYLVIE FORTIN
ET CATHERINE DES RIVIÈRES-PIGEON

Individuals' Assessment of Corporate
Social Performance, Person-Organization
Values and Goals Fit, Job Satisfaction
and Turnover Intentions

SARAH HUDSON, DOUGLAS BRYSON AND MARCO MICHELOTTI

Assurer son employabilité militante
par la mobilisation du capital social : le cas
des ex-permanents syndicaux lors d'une
inversion en dehors de la sphère du syndicat

PAULINE DE BECDELIEVRE ET FRANÇOIS GRIMA

"You've Just Cursed Us":
recarity, Austerity and Worker Participation
in the Non-profit Social Services

INDUSTRIAL RELATIONS
QUARTERLY REVIEW

A bilingual quarterly published since
1945 by the Industrial Relations
Department, Université Laval

RI/IR EN LIGNE

RI/IR est disponible en ligne
sur le site Érudit :

www.erudit.org/revue/ri

Pour abonnement institutionnel,
contacter Érudit.

Pour consulter les règles de publication
ou vous abonner,
visitez notre site Internet :

www.riir.ulaval.ca

RI/IR ONLINE

RI/IR is available on line on
Érudit website at:

www.erudit.org/revue/ri

For an institutional subscription
to digitalized issues,
please contact Érudit.

Visit our website for Notes to
contributors or to subscribe:

www.riir.ulaval.ca

RELATIONS INDUSTRIELLES
INDUSTRIAL RELATIONS

Pavillon J.-A.-DeSève
1025, avenue des Sciences-Humaines
Bureau 3129, Université Laval
Québec (Québec) Canada G1V 0A6

TÉLÉPHONE : (418) 656-2468

COURRIEL / E-MAIL :

relat.ind@rlt.ulaval.ca